



## Refleksi guru pendidikan jasmani: pedagogi efektif dalam persimpangan kritik

Caly Setiawan

Fakultas Ilmu Keolahragaan, Universitas Negeri Yogyakarta, Jl. Colombo No. 1 Yogyakarta

Email: [csetiawan@uny.ac.id](mailto:csetiawan@uny.ac.id)

Received: 9 November 2022; Revised: 17 November 2022; Accepted: 21 November 2022

**Abstrak:** Penelitian tentang refleksi guru tidak hanya jamak dilakukan dalam literatur pendidikan, tapi juga mendapatkan kritik dari berbagai perspektif. Meskipun diyakini manfaat refleksi dalam membantu meningkatkan kapasitas dan kompetensi mengajar guru, penelitian refleksi guru pendidikan jasmani masih jarang menjadi perhatian para peneliti sekalipun dalam ranah efektif. Tujuan penelitian ini adalah untuk mengeksplorasi refleksi guru pendidikan jasmani setelah sesi pengembangan profesi untuk meningkatkan kapasitas pedagogi efektif. Metode penelitian kualitatif menjadi acuan dalam mendesain penelitian ini. Sejumlah 13 guru menyetujui untuk berpartisipasi. Data dikumpulkan melalui *focus group discussion* (FGD) dan studi dokumen. Analisis data menggunakan analisis tematik dari Braun dan Clarke (2006) dengan dibantu perangkat lunak ATLAS.ti 22. Hasil analisis menunjukkan tiga tema yang meliputi (1) konseptualisasi pendidikan jasmani, (2) analisis pedagogi efektif, dan (3) kesadaran baru dan proyeksi pedagogi. Peneliti menyimpulkan bahwa pedagogi efektif memiliki makna dalam pengembangan kapasitas guru. Meskipun di dunia Barat menjadi sasaran kritik, dalam konteks geo-lokasi dan geo-politik yang berbeda, pedagogi efektif dibutuhkan sebelum peningkatan kualitas pendidikan jasmani dapat dilakukan.

**Kata Kunci:** refleksi, guru, efektivitas, mengajar, pendidikan jasmani

**Abstract:** Research on teachers' reflection has not only been apparent in educational literature, but it has also attacked by critiques from different perspectives. Despite the benefits of reflection in helping teachers improve their capacity and competency, little attention has been paid to reflection among physical education teachers, even in the area of effective teaching. The purpose of the current study was to explore physical education teachers' reflection after sessions of their professional development regarding effective pedagogy. Qualitative research method has been referred in designing the study. A number of 13 physical education teachers agreed to participate in the study. Data were collected through focus group discussion and document study. Thematic analysis from Braun dan Clarke (2006) was used to analysis the data with the help of qualitative data analysis computer program, called ATLAS.ti 22. Results showed three themes being constructed, (1) the conceptualization of physical education, (2) analysis of physical education pedagogy, and (3) new understanding and pedagogical projection in the future. I concluded that effective pedagogy has placed its central meanings to the teachers in this study. Despite in Western societies has been criticized, effective pedagogy was needed before other aspects of quality physical education has been addressed.

**Keywords:** reflection, teachers, teaching effectiveness, physical education

**How to Cite:** Setiawan, C. (2022). Refleksi guru pendidikan jasmani: pedagogi efektif dalam persimpangan kritik. *Jurnal Pendidikan Jasmani Indonesia*, 18(2), 117-127. <https://doi.org/10.21831/jpji.v18i2.54431>



### PENDAHULUAN

Praktik yang sifatnya reflektif untuk guru bukan hal baru. Sejak hampir satu abad silam, Dewey sudah menegaskan pentingnya praktik-praktik reflektif di kalangan guru. Beberapa dekade lalu, teori praktik reflektif dari Donald Schön yang merupakan seorang ahli organisasi mulai diadopsi dalam bidang pendidikan. Praktik reflektif pada perkembangan berikutnya menjadi perhatian para peneliti di bidang pendidikan.

Peneliti nampaknya sudah mencapai hasil yang konklusif bahwa praktik refleksi di kalangan guru dapat membantu mereka mentransformasikan dan memodifikasi pengajaran dan pedagogi mereka

(Çimer et al., 2013). Pada gilirannya, guru sebagai praktisioner diharapkan dapat meningkatkan praktik-praktik profesionalitas mereka melalui peningkatan performa mengajar dan renungan terhadap pengalaman mereka.

Literatur terkini tentang praktik reflektif menggambarkan berbagai aspek dan dimensi refleksi baik untuk pembelajaran mahasiswa calon guru maupun guru dalam jabatan. Misalnya, peneliti memfokuskan pada konteks dari praktik reflektif mereka, seperti pengalaman lapangan (Eutsler & Curcio, 2019; Loman et al., 2020); pembelajaran mikro (Erdemir & Yeşilçmar, 2021), pedagogi (Chua, 2021). Selain konteks praktik reflektif, peneliti juga memberikan perhatian pada metode dalam melakukan refleksi. Contohnya adalah jurnal refleksi (Yee et al., 2022) dan diskusi pembahasan paska praktik mengajar (Mitchell & Bott, 2015). Di era digital saat ini, peneliti pendidikan juga mengkaji bagaimana penggunaan portofolio elektronik (Chye et al., 2021), anotasi digital video (McFadden et al., 2014), dan blog (Birello & Pujola Font, 2020) dalam meningkatkan kapasitas dan kedalaman refleksi guru maupun mahasiswa calon guru.

Meskipun literatur sudah dipenuhi oleh hasil-hasil riset yang konklusif, nampaknya penelitian terkait dengan praktik reflektif dalam payung profesi pendidikan jasmani masih nampak stagnan. Lebih dari seperempat abad silam, Tsangaridou dan O'Sullivan (1994) mengembangkan kerangka kerja reflektif yang disebut *Reflective Framework for Teaching Physical Education* (RFTPE). Kerangka kerja ini dibagi menjadi tiga unsur, yakni teknis, situasional, dan sensitisasi (Tsangaridou & O'Sullivan, 1994). Aspek teknis meliputi instruksional dan pengelolaan kelas. Sedangkan aspek situasional memfokuskan pada isu-isu kontekstual dari pengajaran guru. Refleksi sensitisasi adalah bagaimana pengajaran guru terkait dengan aspek sosial, moral, etis, dan politis. Ketiga aspek refleksi tersebut masing-masing dibagi menjadi tiga level. Level pertama adalah deskripsi informasi tentang tindakan guru. Level kedua memuat justifikasi logis atau rasional tindakan tersebut. Sedangkan level ketiga adalah kritik yang membantu proses refleksi untuk menjelaskan dan mengevaluasi tindakan pengajaran.

RFTPE dapat menjadi kerangka yang membantu guru dalam melakukan refleksi secara komprehensif dan mendalam. Crawford et al (2012) menunjukkan bahwa mahasiswa calon guru pendidikan jasmani merasakan manfaat dari praktik pengajaran mereka, terutama dalam memfasilitasi refleksi yang sifatnya sensitisasi, yakni renungan yang memfokuskan pada isu-isu sosial, kultur, dan politik. Ini tentu saja menggembirakan karena dominan refleksi mahasiswa bersifat teknis. Selain itu, McCollum (2002) di kemudian hari menawarkan nilai tambah RFTPE sebagai alat pedagogis untuk guru pendidikan jasmani. Meskipun RFTPE mendapatkan penerimaan di waktu awal pengembangannya, RFTPE tidak lagi menjadi kerangka kerja yang sentral untuk penelitian-penelitian di dalam pendidikan jasmani. Tentu saja agenda riset tidak harus menggunakan kerangka kerja RFTPE, akan tetapi lemahnya pengembangan kerangka kerja refleksi di dalam riset pendidikan jasmani mengindikasikan agenda masalah penelitian yang perlu diinvestigasi.

Kenyataannya, penelitian praktik reflektif tidak cukup memadai dalam pendidikan jasmani, terutama untuk riset-riset terkini. Beberapa perkecualian adalah karya-karya penelitian dari Bjørke et al., (2022), Howley et al., (2022), Mooney dan Hickey, (2017) untuk menyebut beberapa. Olson et al (2017) melakukan penelitian tentang bagaimana mahasiswa calon guru pendidikan jasmani merefleksikan kurikulum persiapan guru mereka. Peneliti mendapati bahwa mahasiswa ini memandang pentingnya penguasaan keterampilan gerak bagi mahasiswa calon guru. Menurut refleksi mereka, ambisi kurikulum pendidikan jasmani untuk meningkatkan level aktivitas fisik tidak akan kontradiktif jika tidak dibarengi dengan peningkatan kompetensi mahasiswa calon guru. Howley et al (2022) berusaha menggali pemahaman dan pengalaman pembelajaran sosio-emosional dan pendidikan jasmani yang bermakna dengan menggunakan pedagogi yang demokratis dan reflektif. Hasil analisis menunjukkan bahwa mengajar dengan penekanan sosio emosional dan kebermaknaan dapat mencapai keseragaman proses dan hasil belajar jika menggunakan istilah dan bahasa yang sama.

Meskipun contoh riset di atas memfokuskan pada refleksivitas guru, Bjørke et al (2022) mengidentifikasi lemahnya riset yang memfokuskan pada refleksi guru yang terus menerus sepanjang pengajaran mereka. Dengan menggunakan penelitian tindakan kelas, mereka menggali pengaruh refleksivitas guru tentang belajar dan mengajar sebagaimana implementasi pembelajaran kooperatif. Mereka menyimpulkan bahwa refleksi kritis guru dapat dimungkinkan untuk melihat praktik mengajar mereka yang terdahulu melalui perspektif teori baru, pembentukan komunitas reflektif, dan proyek yang cukup lama.

Selain penelitian tentang refleksi yang sifatnya pedagogis, beberapa peneliti dengan minat sosio-kultural melihat secara kritis aspek ini dalam refleksi guru. Anttila et al (2018) memetakan kebutuhan calon guru pendidikan jasmani untuk bekerja dengan anak-anak yang memiliki ragam asal usul dan kultural. Dengan menghadapkan mereka dengan imigran dan pendatang lainnya di Finlandia, refleksivitas mahasiswa mencakup tumbuhnya disposisi untuk bekerja secara bijak dengan anak-anak dengan latar belakang sosio budaya yang berbeda. Riset mereka juga mengungkap tidak semua pengalaman berhadapan langsung dengan kelompok masyarakat ini selalu memiliki relevansi dengan peran guru pendidikan jasmani. Peneliti menyimpulkan perlunya mata kuliah di dalam kurikulum persiapan guru yang memasukkan tinjauan dialog antar kultur. Riset dengan kritik cukup keras adalah dari Mooney dan Hickey (2017) yang mengangkat masalah kemampuan praktik reflektif dalam menggoyang kemapanan ide tentang pedagogi yang efektif dalam pendidikan jasmani. Hal ini penting karena banyak kalangan peneliti pendidikan yang menerima begitu saja refleksi guru sebagai ‘obat’ untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran. Melalui penelitiannya, mereka mengkritik penggunaan refleksi yang distimulasikan oleh video dari perspektif posstrukturalis feminis. Metode tersebut tidak cukup menjanjikan dalam mengungkap kemungkinan, tantangan, dan ketegangan yang melekat di dalam pendekatan metodologisnya.

Selanjutnya, penelitian ini juga membutuhkan acuan konseptual. Moon dan Lee (2022) mencoba merangkum konsep refleksi dari perspektif saintifik yang direnda sejak Dewey. Menurut mereka berbagai definisi dalam tradisi ini menekankan kebutuhan untuk kesadaran diri, investigasi diri secara kritis tentang pengetahuan dan pengalaman untuk mencapai makna dan pemahaman yang lebih krusial. Tentu saja konsep refleksi ini berbeda-beda tergantung akar paradigma yang menjadi landasan pijaknya. Perspektif yang lebih intuitif diusulkan oleh beberapa ahli. Salah satunya adalah Hébert (2015) yang mengusung konsep dari Donald Schön. Konsepsi ini mencakup penggunaan refleksi oleh guru sebagai alat untuk menengok kembali pengalaman keprofesionalan mereka dan belajar dari pengalaman tersebut. Mengingat kompleksnya masalah-masalah praktis dalam profesi keguruan, refleksi dapat membantu sebagai kerangka untuk memahami kompleksitas tersebut. Selanjutnya Standal dan Moe (2013) mereview berbagai riset dalam bidang pendidikan jasmani dan lembaga pendidikan dan tenaga kependidikan pendidikan jasmani. Penulis menggunakan konsep yang disebut sebagai anatomi refleksi. Kerangka kerja ini membedah struktur refleksi bahwa ketika praktisi seperti guru sedang melakukan refleksi terhadap sesuatu, mereka selalu melakukannya dengan konsep, asumsi, dan pengetahuan tertentu. Refleksi juga dilakukan dari perspektif minat yang sudah ada dan konteks khusus.

Riset tentang refleksi memang sudah pada tingkat lanjut dengan melibatkan aspek-aspek dalam refleksi itu sendiri, maupun perspektif teori yang digunakan oleh peneliti terkait pendidikan. Misalnya, peneliti dengan perspektif konstruktivisme dalam melihat pendidikan mencoba melakukan revisi terhadap basis epistemologi behaviorisme yang mengusung pedagogi efektif. Secara umum, pedagogi efektif diartikulasikan oleh guru yang terampil karena perilaku guru dan proses pembelajaran menentukan luaran pembelajaran peserta didik. Dalam pendidikan jasmani, Rink (2020) menunjukkan aspek-aspek yang menyumbang pada keterampilan guru mengajar seperti pengembangan konten, penyajian materi, dan pengembangan lingkungan belajar yang kondusif.

Pakar pendidikan jasmani dengan aliran pedagogi kritis (misalnya David Kirk, Hal Lawson, Jan Wright, Richard Tinning) mengkritik habis kegagalan pedagogi efektif dalam melihat isu-isu keadilan sosial yang turut serta terbawa dalam pembelajaran. Mereka mengusulkan pembelajaran pendidikan jasmani yang dapat menjadi pendorong perubahan di masyarakat yang lebih berkeadilan. Penelitian ini tidak berseberangan dengan teori kritis dalam pendidikan jasmani. Landasan behaviorisme yang mendasari pedagogi efektif semata-mata untuk membantu guru menjadi lebih efektif dalam mengajar sebelum menyasar pada misi pendidikan jasmani yang lebih kompleks seperti ketidakadilan gender, ras dan etnisitas, isu kuasa, dan disabilitas. Dengan kata lain, bagaimana transformasi masyarakat yang lebih berkeadilan jika guru belum mampu mengajar secara efektif.

Uraian di atas merupakan sketsa singkat di dalam literatur yang menunjukkan agenda penelitian refleksi dalam bidang pendidikan jasmani. Agenda penelitian semakin nyata ketika geo-lokasi seperti Indonesia tidak menjadi perhatian peneliti. Oleh sebab itu, penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi refleksi guru pendidikan jasmani setelah sesi pengembangan profesi untuk meningkatkan kapasitas pedagogi efektif.

## METODE

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif yang memfokuskan pada pola-pola refleksi guru pendidikan jasmani terhadap pengajaran mereka. Sejumlah 13 (putra 9, putri 4) guru pendidikan jasmani direkrut untuk berpartisipasi dalam penelitian ini. Pengalaman kerja mereka sebagai guru beragam, mulai dari 2 tahun sampai 30 tahun. Konteks di mana mereka bekerja juga beragam, dari yang berada di lingkungan urban di pulau Jawa sampai di lingkungan rural pedalaman Kalimantan dan Sumatera. Mereka mengikuti program pendidikan profesi guru dengan serangkaian kegiatan pengembangan profesi. Di antara serangkaian kegiatan tersebut, mereka mengikuti sesi-sesi pengembangan kapasitas pedagogis baik dari merancang pembelajaran, mengembangkan media, melaksanakan pembelajaran dan penilaian. Dari sesi-sesi ini, data dikumpulkan dari serangkaian *focus group discussion* (FGD) sebagai *post-lesson conference*. Konferensi ini untuk mengeksplorasi refleksi guru terhadap pengajaran mereka sesaat setelah mengajar. Semua sesi FGD dilakukan secara virtual dan direkam melalui *platform* Google Meet. Selain itu, data dilakukan melalui studi dokumen, yakni dokumen refleksi tertulis. Peneliti menyiapkan kerangka acuan untuk menuliskan refleksi yang dapat dikembangkan secara terbuka oleh partisipan. Kerangka ini lebih bersifat teknis pedagogi dan tidak menyertakan aspek refleksi sosio-kultural atau sensitisasi dalam RFTPE. Semua data yang terkumpul dalam bentuk video digital dan refleksi tertulis diunggah dalam perangkat analisis data kualitatif, ATLAS.ti 22. Secara lebih spesifik, peneliti menggunakan analisis tematik untuk mengidentifikasi pola-pola makna dalam refleksi para partisipan (Braun & Clarke, 2006; Terry et al, 2019).

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Hasil

Analisis data memfasilitasi konstruksi pola makna yang direpresentasikan dalam tiga tema. Tema-tema tersebut adalah (1) refleksi terkait tujuan dan karakteristik pendidikan jasmani, (2) tinjauan bagaimana mereka mengajar selama ini, (3) kesadaran baru dan proyeksi pembelajaran yang akan datang, Paragraf di bawah ini menyajikan hasil analisis.

#### *Refleksi atas Konseptualisasi Pendidikan Jasmani*

Refleksi pedagogis sedikit banyak dipengaruhi oleh bagaimana guru melakukan konseptualisasi filosofis, termasuk di antaranya adalah tujuan pendidikan jasmani. Konstruksi tema ini mengacu pada makna yang dibangun partisipan secara payung terhadap sifat dan karakteristik filosofis pendidikan jasmani. Data menunjukkan bahwa partisipan cenderung memiliki pandangan yang berbeda-beda. Namun demikian, makna yang mereka bangun terhadap pendidikan jasmani dapat secara umum dikategorikan ke dalam dua tujuan, yakni pendidikan terhadap jasmani dan pendidikan melalui jasmani.

*Pertama*, barangkali sudah jamak jika pendidikan jasmani ditempatkan sebagai pendidikan untuk mendidik fisik peserta didik. Ada nuansa yang ditekankan dalam pandangan mereka terhadap filosofi pendidikan jasmani yang mana tubuh jasmaniah yang sehat adalah pintu menuju kesejahteraan non-fisik. Pak Elyas merefleksikan,

Pendidikan jasmani adalah mendidik atau mengolah badan kita dengan cara melakukan gerakan-gerakan secara struktur, baik gerakan statis maupun gerakan dinamis. Seperti pada semboyan *mensana in corpore sano* yang artinya di dalam tubuh yang sehat terdapat jiwa yang kuat. Oleh karena itu, saya sebagai guru olahraga mengajak peserta didik lebih banyak melakukan aktifitas gerak yang menunjang pada pertumbuhan dan perkembangan peserta didik.

Selain pendidikan tubuh untuk menjadi kuat, apa yang sering muncul dari partisipan adalah bahwa mereka mendidik untuk mengembangkan keterampilan motorik. Bu Adelia dalam refleksinya menulis, "Mengajar pendidikan jasmani selama ini menurut saya adalah mengajar aktivitas fisik di mana anak-anak dapat bergerak, mampu melakukan teknik-teknik yang diajarkan dengan suasana yang menyenangkan." Dalam menjalani profesi mereka, beberapa partisipan meyakini bahwa jika anak-anak memiliki keterampilan gerak yang memadai maka akan dapat menjadi tiket penting untuk aktif secara jasmani. Perlu dicermati di sini bahwa dimensi pendidikan diletakkan secara sentral dalam pendidikan terhadap jasmani. Di sisi lain, beberapa partisipan memandang pendidikan terhadap jasmani melalui

cara di mana tugas guru adalah membugarkan peserta didik. Artinya, peran guru di sini adalah sebagai profesi yang bertanggung jawab dalam menginstruksikan anak untuk melakukan aktivitas fisik. Dengan anak bergerak secara aktif di sekolah, harapannya adalah tercapainya status kebugaran atau setidaknya “pembiasaan hidup sehat” (Bu Anna). Konsepsi terhadap tujuan pendidikan jasmani tidak selalu sejalan secara logis satu aspek dengan aspek lainnya. Misalnya, Bu Asri menyampaikan apa yang menurutnya menjadi sumbangan dari mata pelajaran pendidikan jasmani bagi peserta didik.

Ada tiga sumbangan unik dari pendidikan jasmani, yaitu: (1) meningkatkan kebugaran jasmani dan kesehatan siswa, (2) meningkatkan terkuasainya ketrampilan fisik yang kaya, (3) meningkatkan pengertian siswa dalam prinsip-prinsip gerak serta bagaimana menerapkan dalam gerak praktek.

Meskipun partisipan menempatkan aspek fisik secara sentral, nampaknya mereka memiliki kesepakatan bersama bahwa pendidikan untuk fisik seharusnya dilakukan dengan cara-cara yang menyenangkan.

*Kedua*, padangan guru terhadap tujuan pendidikan jasmani juga digambarkan melalui pemaknaan bahwa mapel ini merupakan pendidikan melalui jasmani. Para partisipan mempercayai kemampuan pendidikan jasmani dalam mendidik dimensi-dimensi non-fisik melalui aktivitas fisik sehingga memberikan kontribusi pada keseluruhan tujuan pendidikan. Pak Yuli merenungkan, “Pendidikan jasmani adalah penanaman dan juga penerapan nilai-nilai pendidikan kepada peserta didik melalui pengalaman aktivitas jasmani.” Aspek non-fisik ini dapat berbentuk apa saja, baik itu kognitif seperti kecerdasan anak sampai dimensi afektif seperti kedisiplinan, mental, dan karakter. Pak Syukur menuliskan refleksi perannya sebagai guru pendidikan jasmani,

Menjadi seorang pengajar pendidikan jasmani memiliki tanggung jawab yang besar karena pendidikan jasmani bukan hanya membentuk fisik siswa tetapi juga membentuk mental dan karakter siswa seperti semboyan “di dalam tubuh yang sehat terdapat otak yang cerdas.”

Seperti Pak Syukur, Pak Okie juga memberikan ilustrasi yang sama bahwa pendidikan jasmani memiliki tujuan yang multidimensi. Pendidikan jasmani menurut beliau tidak semata-mata pada dimensi jasmaniah, tapi juga meliputi hampir semua unsur kemanusiaan. Pak Okie menyampaikan,

Mengajar pendidikan jasmani adalah proses kegiatan pembelajaran yang bertujuan untuk mengembangkan anak secara keseluruhan melalui aktifitas jasmani, bukan hanya aktifitas fisik, melainkan juga mengembangkan pengetahuan, mental, sosial, dan juga kesehatan.

Apa yang mereka yakini sebagai tujuan dan filosofi pendidikan jasmani ini tentu saja tidak memiliki batas untuk diklaim. Namun demikian, nampaknya ada kesenjangan terkait bagaimana klaim mereka dieksekusi secara pedagogis di dalam keseharian pembelajaran. Tema berikut ini menggambarkan bagaimana mereka mengajar pendidikan jasmani selama ini.

#### *Analisis Pedagogi Efektif: Refleksi Pembelajaran Guru*

Partisipan melakukan praktik-praktik pedagogi pendidikan jasmani untuk mencapai apa yang mereka artikulasikan dalam tujuan pendidikan jasmani. Untuk pelaksanaan pengajaran sebelum mengikuti *workshop* analisis pedagogi efektif, mereka merefleksikan bahwa pembelajaran mereka selama ini berhasil dalam arti mencapai tujuan pembelajaran yang mereka rumuskan. Namun para guru dalam penelitian ini menyadari bahwa eksekusi pedagogi bersifat kompleks di mana ada banyak elemen yang harus diperhatikan selain tujuan pembelajaran. Misalnya, tercapainya tujuan pembelajaran belum tentu mengindikasikan kesempurnaan indikator-indikator gerak yang harus dicapai oleh anak-anak didik mereka. Bu Dani menyampaikan, “Kegiatan pembelajaran tersebut sudah mencapai tujuan pembelajaran, namun masih ada sebagian siswa yang belum sempurna dalam mempraktikkan gerakan sesuai dengan indikator-indikator gerak yang ditargetkan.”

Setelah partisipan mengikuti sesi untuk analisis pedagogi yang efektif, pandangan ini berubah. Beberapa partisipan kemudian menyadari bahwa tujuan pembelajaran mereka sesungguhnya tidak atau belum berhasil. Pak Heru yang mengajar di pelosok pedalaman Kalimantan menuturkan, “Setelah saya melihat dari analisis belajar saya masih banyak yang harus diperbaiki dari mengajar saya selama ini,

yang saya ampu atau lakukan. Karena selama ini saya mengajar hanya fokus terhadap pengetahuan peserta didik.” Pernyataan ini mendemonstrasikan adanya dimensi-dimensi lain dari pedagogi mereka selama ini yang tidak terlihat sampai mereka melakukan analisis secara sistematis.

Ada tiga elemen pedagogis yang menjadi fokus analisis para partisipan. Meskipun ada ada multi dimensi pedagogi efektif, *workshop* hanya menilik pada analisis pengembangan konten, umpan balik, dan waktu belajar. *Pertama*, analisis pengembangan konten menunjukkan hasil yang beragam. Sesungguhnya ini sesuatu yang wajar karena memang tidak ada standar prosedur pengembangan konten. Namun, pengembangan konten bisa menjadi masalah jika guru terburu-buru bergerak dari informasi menuju penerapan. Selain itu, masalah juga dapat timbul dari tidak adanya satu atau dua tahapan dalam pengembangan konten. Inilah yang nampaknya ini menjadi keluhan sebagian besar partisipan di mana selama ini mereka tidak memperhatikan anatomi konten dan bagaimana konten tersebut dikembangkan. Bu Dani menyampaikan bahwa pedagogi yang dilaksanakan adalah metode *drill* yang secara tidak disadari memiskinkan proses penerapan dari keterampilan yang dipelajari peserta didik. Beliau menyatakan, “Pada pengembangan konten, unsur perbaikan dan pengulangan mendominasi pembelajaran, dan hal tersebut sesuai dengan metode pembelajaran yang diterapkan, yaitu *drill*/ latihan berulang.”

Selanjutnya, refleksi dari analisis umpan balik menegaskan tinjauan terhadap pedagogi mereka yang miskin atau bahkan absen akan umpan balik kepada peserta didik. Bu Adelia merenungkan, “Saya juga merasa tidak semua anak mendapatkan perhatian ataupun umpan balik dari saya.” Sekalipun guru yang memberikan umpan balik, karakternya bersifat umum yang secara fungsi lebih untuk memotivasi. Partisipan menyadari setelah mengikuti *workshop*, bahwa anak-anak mungkin akan termotivasi dalam pembelajaran. Akan tetapi, pembelajarannya itu sendiri tidak terjadi jika umpan baliknya tidak secara spesifik tentang apa yang sedang dilakukan peserta didik. Pak Risdi menyatakan bahwa untuk dapat membantu anak-anak belajar beliau sebagai guru harus dapat memberikan “umpan balik yang spesifik pada gerakannya.”

Dari tiga elemen pedagogi efektif yang mereka lakukan, analisis waktu pembelajaran yang mereka rasakan paling bermasalah. Di kelas mereka, anak-anak lebih banyak menghabiskan waktu untuk menunggu giliran melakukan aktivitas atau bahkan tidak melakukan apapun. Setelah menganalisis pembelajarannya sendiri, Bu Dani menyimpulkan bahwa, “waktu aktivitas siswa yang hanya 20% sehingga kurang efektif.” Beberapa guru memang tidak dapat menghindari borosnya waktu menunggu ini karena keterbatasan sarana prasarana. Misalnya, Bu Adelia memiliki keterbatasan jumlah matras untuk melakukan aktivitas guling depan. Anak-anak harus mengantri panjang untuk dapat melakukannya. Beliau menyatakan, “Memang dalam prosesnya banyak yang tidak dapat berjalan dengan optimal dikarenakan keterbatasan sarana dan prasarana sehingga banyak anak yang mengantri untuk melakukan gerakan guling depan di matras.” Meskipun ini merupakan sesuatu yang tidak dapat dihindari, partisipan melihat sentralnya pemanfaatan waktu belajar ini dalam pembelajaran dan menjadi sesuatu yang akan diperhatikan dalam pedagogi mereka.

### *Kesadaran Baru dan Proyeksi Pedagogi*

Salah satu elemen dalam refleksi partisipan adalah tumbuhnya kesadaran baru sebagai akibat dari bercerminnya mereka dengan perspektif yang baru pula. Alat bantu untuk membangun perspektif baru ini adalah aktivitas analisis pedagogi efektif. Guru yang berpartisipasi dalam penelitian ini menyatakan bahwa apa yang seketika dibongkar adalah keyakinan lama bahwa mengajar mereka selama ini sudah berhasil mencapai tujuan pembelajaran. Secara keseluruhan juga dapat diartikan bahwa mereka turut serta mencapai tujuan pendidikan jasmani yang menjadi filosofi mereka. Meskipun bersifat teknis, dimensi dalam pedagogi efektif menyadarkan secara mendasar bahwa apa yang mereka lakukan selama ini jauh dari harapan untuk menuju tujuan pendidikan jasmani yang hakiki—yakni membantu siswa belajar. Pak Theo menggambarkan renungannya,

Selama ini saya kira saya sudah memanfaatkan waktu dengan efektif untuk siswa melakukan aktivitas pembelajaran dan saya merasa peserta didik telah benar-benar belajar dan mendapatkan ilmu ketika mengikuti proses pembelajaran saya ternyata setelah dilihat dari ketiga hasil analisis di atas malah yang terjadi sebaliknya saya masih belum efektif dalam memanfaatkan waktu dalam aktivitas pembelajaran dan belum membuat siswa belajar dengan benar.

Pak Theo merasa hasil analisis pedagoginya menjungkirbalikkan apa yang selama ini menetap di dalam keyakinannya sebagai guru. Misalnya, apa yang selama ini beliau anggap efektif dalam penggunaan waktu, ternyata membuka mata bahwa beliau memboroskan waktu tidak untuk pembelajaran siswa.

Pada tataran pra-reflektif, perfoma pedagogis mereka akan ditinjau ulang yang tentu saja melibatkan aspek rasio. Dalam FGD, Bu Anna mengatakan bahwa paska mempelajari analisis pedagogi efektif beliau menjadi banyak berpikir ketika sedang mengajar. Beliau berbagi cerita penampilan pedagoginya,

Lebih memperhatikan lagi pengembangan kontennya, waktu belajarnya, terus di umpan baliknya. Jadi, semakin banyak, semakin fokus. Oh jangan nanti, jangan sampai terlewatkan untuk umpan baliknya. Jangan sampai pelit lagi. Kayak gitu. Terus, memperhatikan lagi untuk aktivitas anak di analisis waktu belajar. Jangan sampai banyak waktu tunggunya. Jadi memperhatikan betul di mana supaya aktivitas itu lebih banyak.

Informasi cerita reflektif Bu Anna dipenuhi karakter berpikir yang dominan, di mana aspek-aspek lain dalam pembelajaran menjadi perhatian.

Selain membuka kesadaran baru tentang persoalan teknis pedagogi mereka selama ini, analisis dapat membelajarkan mereka sebagai guru untuk apa yang semestinya akan di lakukan. Pak Risdi mengungkapkan, “Setelah saya analisis banyak yang harus dibenahi dalam model mengajar saya selama ini: mulai dari pengembangan konten yang belum baik, waktu belajar yang masih kurang efektif, kemudian umpan balik yang masih minim.” Ini artinya, ada proses pembelajaran ketika refleksi telah membuka hal-hal baru bagi mereka. Dalam hal teknis pedagogi, mereka menyadari betapa apa yang dianggap selama ini baik-baik saja ternyata masih tidak cukup efektif.

Selain pembelajaran bagi guru berlangsung melalui kemunculan kesadaran baru, refleksi juga dapat menjadi momen pembelajaran ketika guru merefleksikan ke depan. Artinya, mereka merenungkan dan memikirkan apa yang akan mereka lakukan berdasar refleksi pengalaman lampaunya atau kesadaran baru tersebut. Bu Adelia memaparkan bagaimana pedagogi beliau akan dieksekusi seandainya diberi kesempatan untuk mengulang praktik pembelajarannya. Beliau menuturkan,

Jika saya diberikan kesempatan untuk mengulang pengajaran saya maka saya akan melakukan lebih baik lagi sesuai dengan analisis pengajaran yang kemarin sudah saya lakukan. Hasil analisis tersebut bisa saya gunakan sebagai acuan pengajaran saya berikutnya dan pengajaran saya dapat mengikuti proses yang lebih baik sehingga tujuan pembelajaran yang saya harapkan dapat tercapai lebih maksimal lagi.

Pengandaian terhadap apa yang sudah terjadi dan apa yang akan dilakukan jika waktu dapat diputar dapat dimaknai dengan bagaimana sesungguhnya partisipan memproyeksikan masa depannya. Dalam hal ini, refleksi menjadi pembelajaran untuk mendesain pedagogi yang lebih efektif di masa yang akan datang.

Selain memfokuskan pada efektivitas pedagogis, partisipan juga memproyeksikan aspek-aspek lain. Pak Fajri, misalnya, melihat dimensi metode, pendekatan, dan strategi pedagogi yang itu justru melampaui perihal teknis efektivitas mengajar. Menurut beliau, jika waktu dapat kembali dan ada kesempatan mengulang mengajarnya maka Pak Fajri akan memfokuskan pada persiapan diri.

Mempersiapkan diri serta mempersiapkan metode, pendekatan, maupun strategi yang lebih baik lagi untuk meningkatkan kemampuan saya dalam berinteraksi kepada peserta didik dalam proses pembelajaran, untuk mencapai tujuan pembelajaran, selalu berusaha mengembangkan diri untuk berinovasi agar pembelajaran penjas lebih inovatif.

Persiapan sebelum mengajar memang menjadi hal yang selama ini menjadi perhatian para partisipan. Kenyataannya, banyak rekan kerja mereka yang tidak merencanakan secara tertulis—bahkan lebih sering tidak menggunakan sama sekali. Sekalipun ada perencanaan seperti Rencana Pelaksanaan Pembelajaran, dokumen ini hanya sebatas formalitas. Intinya, partisipan mengidentifikasi rekan kerja seprofesi yang tidak melakukan persiapan mengajar secara matang. Analisis pedagogi efektif dan

refleksinya menjadi titik awal penting untuk memastikan pengajaran di kemudian hari harus direncanakan secara serius.

### Pembahasan

Pedagogi efektif memang mendapat serangan di dalam literatur pendidikan karena basis teori behaviorisme dianggap tidak lagi relevan dengan apa yang diasumsikan tentang peserta didik dan bagaimana mereka sesungguhnya belajar. Kritik ini muncul dari perspektif yang berbeda seperti konstruktivisme (misalnya, Light, 2008) atau pedagogi kritis (misalnya, Fitzpatrick, 2019) yang memandang pembelajaran itu bersifat kompleks. Meskipun demikian, guru-guru yang tidak mendapatkan kesempatan untuk belajar atau mengalami pembelajaran pedagogi efektif membutuhkan pengembangan kapasitas pedagogis tersebut.

Penelitian ini menggambarkan bagaimana guru melakukan refleksi setelah mengikuti pembelajaran pedagogi efektif, terutama analisis aspek-aspek yang membentuknya. Guru yang berpartisipasi dalam penelitian ini menunjukkan manfaat yang mereka dapat dari proses menganalisis praktik pembelajarannya sendiri. Tema pertama dalam data mengonstruksi bagaimana guru menengok kembali apa yang mereka yakini sebagai filosofi dan tujuan pendidikan jasmani. Bisa dikatakan bahwa esensi pendidikan jasmani menurut mereka mewakili pendekatan tradisional. Menurut Kirk (2013) salah satu tantangan pendekatan ini adalah bahwa guru cenderung menggunakan pendidikan jasmani untuk mencapai nilai-nilai pendidikan yang berbeda antara satu unsur dengan unsur lainnya. Berbagai unsur ini bahkan saling bertentangan satu sama lainnya. Kirk menegaskan bahwa aspirasi filosofis guru yang tertuang dalam tujuan pendidikan jasmani jarang dapat berhasil dicapai.

Selanjutnya, melalui refleksinya mereka merasakan pembelajaran sebagai pendidik tentang pedagogi yang efektif. Apa yang mereka anggap sudah memadai, ternyata masih memiliki area-area yang bermasalah dan perlu diperbaiki. Perlu digarisbawahi di sini bahwa menentukan efektivitas guru pendidikan jasmani merupakan proses yang sulit dan dikomplikasi oleh banyak aspek di luar pengembangan konten, umpan balik, dan waktu belajar. Lindsay (2014) menjabarkan aspek lain seperti prinsip-prinsip pedagogi efektif, standar nasional atau kurikulum, kemampuan peserta didik, dan alokasi waktu. Namun demikian, kenyataannya yang sedikit dipelajari oleh partisipan tentang pedagogi efektif mampu mentransformasikan kompetensi pedagogi baru. Ini menegaskan *gap* kompetensi dan kapasitas guru pendidikan jasmani di Indonesia yang masih jauh dari apa yang sudah dilakukan secara internasional. Saya berargumen bahwa ini bukan berarti pedagogi efektif harus ditinggalkan, tapi tetap menjadi fondasi teknis penting dalam pembelajaran. Barangkali penamaan perlu ditinjau mengingat kompleksitas pedagogi pendidikan jasmani. Dyson (2014) lebih memilih istilah kualitas pendidikan jasmani ketimbang pengajaran efektif.

Pakar pendidikan jasmani kawakan, Philip Ward, menunjukkan prinsip yang sejalan dengan Dyson. Pedagogi efektif tidak menjadi jalan satu-satunya menuju landasan filosofis mengapa pendidikan jasmani harus ada. Ward (2014) berargumen bahwa salah satu landasan sentral pendidikan jasmani terletak pada imperatif moral. Disebut imperatif dikarenakan saat ini merupakan waktu yang penting untuk dapat mempertegas pentingnya pendidikan jasmani sebagai mata pelajaran di dalam kurikulum pendidikan kita. Disebut sebagai moral karena anak-anak bangsa ini berhak mendapatkan pendidikan jasmani yang berkualitas dan ini tidak dapat hanya dibiarkan begitu saja. Di sinilah pedagogi efektif berperan menjadi dasar kualitas pendidikan jasmani sebelum mengarah pada peningkatan sisi-sisi lainnya.

### SIMPULAN

Terlepas dari kontroversi pedagogi yang efektif, guru yang berpartisipasi dalam penelitian ini mendapatkan manfaat dalam hal peningkatan kapasitas mereka dalam menjalani profesi. Refleksi terhadap konsepsi pendidikan dan pembelajaran mereka dalam analisis pedagogi efektif dapat membantu mengungkap apa yang selama ini menjadi keyakinan kuat mereka. Refleksi juga dapat membantu menengok bagaimana mereka mengajar selama ini dan dialognya dengan pengalaman baru dalam melihat bagaimana mengajar yang efektif. Pada gilirannya, renungan terhadap pengalaman tersebut dapat membangun kesadaran baru berikut proyeksi tentang bagaimana mereka nanti akan mengajar.

Meskipun pedagogi efektif menuai kritik dari berbagai sudut pandang, kenyataannya legasi pakar pendidikan jasmani dari kubu ini dapat bermanfaat. Alat yang mereka kembangkan untuk membantu melihat efektivitas guru menjadi cerminan penting tentang bagaimana mereka semestinya meningkatkan kualitas pengalaman pendidikan anak-anak di dalam mata pelajaran pendidikan jasmani. Pada akhirnya, ide dan usulan para kritikus pedagogi kritis tidak dapat disangkal kontribusinya dalam mengembangkan pendidikan jasmani. Namun demikian, ada guru yang berasal dari geo-lokasi dan geo-politik yang bukan negara Barat dengan liberalismenya yang masih membutuhkan efektivitas dalam pedagogi mereka.

#### DAFTAR PUSTAKA

- Anttila, E., Siljamäki, M., & Rowe, N. (2018). Teachers as frontline agents of integration: Finnish physical education students' reflections on intercultural encounters. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 609–622. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485141>
- Birello, M., & Pujola Font, J. T. (2020). The affordances of images in digital reflective writing: an analysis of preservice teachers' blog posts. *Reflective Practice*, 21(4), 534–551. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1781609>
- Bjørke, L., Standal, Ø. F., & Mordal Moen, K. (2022). 'What we have done now is more student-centred': an investigation of physical education teachers' reflections over a one-year participatory action research project. *Educational Action Research*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2062407>
- Chua, V. C. (2021). Improving learners' productive disposition through realistic mathematics education, a teacher's critical reflection of personal pedagogy. *Reflective Practice*, 22(6), 809–823. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1974373>
- Chye, S., Zhou, M., Koh, C., & Liu, W. C. (2021). Levels of reflection in student teacher digital portfolios: a matter of sociocultural context? *Reflective Practice*, 22(5), 577–599. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1937976>
- Çimer, A., Sabiha Odabaşı Çimer, S. O., & Vekli, G. S. (2013). How Does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International Journal of Educational Research*, 1, 133–149.
- Crawford, S., O'Reilly, R., & Luttrell, S. (2012). Assessing the effects of integrating the reflective framework for teaching in physical education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies and physical education students. *Reflective Practice*, 13(1), 115–129. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.626025>
- Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144–152. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>
- Erdemir, N., & Yeşilçınar, S. (2021). Reflective practices in micro teaching from the perspective of preservice teachers: teacher feedback, peer feedback and self-reflection. *Reflective Practice*, 22(6), 766–781. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1968818>
- Eutsler, L., & Curcio, R. (2019). Private blog reflections connecting course content with field experiences: preservice teachers grapple with teacher identity. *Reflective Practice*, 20(2), 250–265. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1586663>
- Fitzpatrick, K. (2019). What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. *European Physical Education Review*, 25(4), 1128–1145. <https://doi.org/10.1177/1356336X18796530>

- Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: a critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), 361–371. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- Howley, D., Dyson, B., Baek, S., Fowler, J., & Shen, Y. (2022). Opening up Neat New Things: Exploring Understandings and Experiences of Social and Emotional Learning and Meaningful Physical Education Utilizing Democratic and Reflective Pedagogies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11229. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811229>
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Light, R. (2008). Complex Learning Theory—Its Epistemology and Its Assumptions about Learning: Implications for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21–37. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.1.21>
- Lindsay, E. L. (2014). Effective Teaching in Physical Education: The View From a Variety of Trenches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), 31–37. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.873330>
- Loman, K., Nickens, N., Tye, N., Danley, A., Snider, K., McCoy, A., Diekmann, S., & Gilbert, A. (2020). Peer coach during field experiences: cultivating teacher candidates' peer feedback and reflective practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(1), 85–99. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1569183>
- McCollum, S. (2002). The Reflective Framework for Teaching in Physical Education: A Pedagogical Tool. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(6), 39–42. <https://doi.org/10.1080/07303084.2002.10607827>
- McFadden, J., Ellis, J., Anwar, T., & Roehrig, G. (2014). Beginning Science Teachers' Use of a Digital Video Annotation Tool to Promote Reflective Practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23(3), 458–470. <https://doi.org/10.1007/s10956-013-9476-2>
- Mitchell, M., & Bott, T. (2015). Preparing Student Teachers and Beginning Teachers for the Post-teaching Conference. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(2), 10–13. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.988375>
- Moon, J., & Lee, D. (2022). Bridging reflection theory and practices in physical education: a scoping review of teacher education. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(3), 635–644.
- Mooney, A., & Hickey, C. (2017). '(Dis)empowered by what we see ...': exploring the use of video-stimulated reflection in physical education pedagogy and practice. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(3), 229–244. <https://doi.org/10.1080/18377122.2017.1366684>
- Olson, R., Laidlaw, P., & Steel, K. (2017). 'No one wants to be taught from a textbook!' *European Physical Education Review*, 23(4), 499–516. <https://doi.org/10.1177/1356336X16658222>
- Rink, J. (2020). *Teaching Physical Education for Learning*. McGraw Hill.
- Standal, Ø. F., & Moe, V. F. (2013). Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995. *Quest*, 65(2), 220–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773530>

- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (1994). Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection among Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 13–33. <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.1.13>
- Ward, P. (2014). A Response to the Conversations on Effective Teaching in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 293–296. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.933653>
- Yee, B. C., Abdullah, T., & Mohd Nawi, A. (2022). Exploring pre-service teachers' reflective practice through an analysis of six-stage framework in reflective journals. *Reflective Practice*, 23(5), 552–564. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2071246>